

## **Cambios culturales hacia los años '60 Entre las reformulaciones y las permanencias**

*Cultural changes towards the sixties. Between reformulation and continuity*

Paola Gallo\*

---

### **Resumen**

Los años '60 constituyeron una época caracterizada por profundas transformaciones en las dinámicas de sociabilidad familiar y escolar. Este artículo se propone abordar el estudio de esas transformaciones analizando una dimensión parcial del objeto: las formas de ejercicio de la autoridad adulta en el ámbito escolar y familiar, particularmente cuando esta era ejercida por la mujer. Mediante la recuperación de relatos y narrativas, se intentará vislumbrar los alcances de esos procesos de cambio cristalizados hacia los años '60.

**Palabras claves:** cambios culturales- autoridad femenina - familia - escuela

### **Abstract**

The sixties constituted an epoch characterized by deep transformations in the dynamics of familiar and school sociability. This article proposes an approach to the study of these transformations analyzing a partial dimension of the object: The forms of exercise of the adult authority in the school and familiar area, particularly when this one was exercised by women. By means of the recovery of statements and narratives, this work will try to glimpse the scopes of these processes of change crystallized about the years '60s.

**Key Words:** cultural changes - feminine authority - family - school

---

\* La autora es Diplomada en Estudios Avanzados de Cultura y Sociedad (IDAES – UNSAM) y Doctora en Historia por la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto de Estudios Históricos y Sociales de esa misma casa de estudios, donde desarrolla su trabajo sobre la historia de la educación y la familia. Ha publicado numerosos artículos en revistas y el libro *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos* (Buenos Aires, FLACS/ Libros de la Araucaria, 2011).



## Introducción

Se ha coincidido en señalar a los años '60 como una época de profundas transformaciones en el campo de la vida cotidiana, los valores y las costumbres. Desde el ámbito de los estudios de género y familia, la investigación actual ha destacado la ruptura que durante esa etapa se produjo con el modelo de domesticidad que – surgido entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX – delineaba una normatividad social basada en la nuclearidad, la conyugalidad y la división de roles en el interior de la familia entre la mujer ama de casa y el varón proveedor. Los cambios en los patrones de sociabilidad familiar implicaron no sólo una reformulación en las relaciones entre géneros sino también nuevas maneras de concebir los vínculos entre padres e hijos, menos formales y distantes, más temperantes, democráticos y equilibrados.<sup>1</sup>

Por su parte, estudios provenientes del campo de la historia de la educación han mostrado que los tradicionales patrones de relacionamiento intergeneracional también fueron cuestionados y resignificados en el ámbito escolar. Sandra Carli señala la emergencia, entre los años '50 y '60, de un “nuevo imaginario” sobre la infancia, a partir de la divulgación de ciertas corrientes de la psicología y la psiquiatría, la pediatría y la psicología infantil, que puso en cuestión la autoridad adulta, tanto en el seno escolar como familiar.

En el ámbito educativo, el impacto provocado por la divulgación de estos nuevos saberes (centrados en la valoración de su subjetividad, de su carácter como miembro de grupo familiar y escolar) se habría articulado con versiones renovadas de las propuestas democratizadoras de la Escuela Nueva de los años '30, dando lugar a un conjunto de prácticas y discurso en el que, al redefinirse la idea de infancia, se resignificaron los vínculos entre generaciones, y se desestimó e impugnó el modelo tradicional de vinculación entre maestro y niño, consideradas como formas vetustas y autoritarias de transmisión cultural.<sup>2</sup>

En consonancia con estas líneas de investigación, el presente trabajo intenta un acercamiento a las complejidades que asumieron esas dinámicas de cambio abordando una dimensión parcial del objeto: las formas de ejercicio de la autoridad adulta en el ámbito escolar y familiar, particularmente cuando esta era ejercida por la mujer<sup>3</sup>.

Para ello, proponemos una doble entrada metodológica: por un lado, analizaremos las imágenes ideacionales relativas a la autoridad de la mujer en la familia y en la escuela propuestas desde los libros de texto para escuela primaria<sup>4</sup>. Se trata aquí de rastrear las imágenes y representaciones respecto de la manera que *debía* asumir el ejercicio de la autoridad por parte de la mujer en tanto madre y maestra que estos libros promovían y difundían.<sup>5</sup> Por el otro, intentaremos reconstruir las formas en que esta era ejercida en la vida cotidiana.

Pondremos en juego para ello material recolectado para una investigación previa, compuesto por los relatos de quienes, entre mediados de los años '40 y mediados de los '60 asistieron, ya sea en calidad de ex – docentes o ex – alumnos/as, a dos comunidades escolares de la ciudad Tandil (provincia de Buenos Aires).

La recuperación de esos relatos tiene un doble propósito: por un lado, recuperar las “experiencias” en torno a las relaciones parentales y escolares de autoridad. Esto es, reconstruir, a partir de esas narrativas, las relaciones y dinámicas tejidas en torno a la autoridad (percepciones y supuestos sobre sus formas legítimas e ilegítimas de

<sup>3</sup> Se parte del concepto weberiano de autoridad, en tanto relación de dominación que descansa en la legitimidad del mandato. Weber, Max *Economía y Sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1983, pp. 170-197.

<sup>4</sup> Se trabajó sobre un corpus documental constituido por 50 libros de texto. Algunos de ellos fueron consultados en la Biblioteca del Maestro (Ministerio de Educación), otros en la Biblioteca del Congreso de la Nación y en la Biblioteca Rivadavia de la ciudad de Tandil y una parte bastante importante en archivos personales. Por esta razón, el conjunto de textos no constituye una muestra representativa en términos probabilísticos.

<sup>5</sup> No es nuestra intención aquí realizar un análisis sobre las ideas dominantes en torno a la condición femenina en los libros de texto para escuela primaria. Simplemente nos interesa explorar – como ya dijimos, y sin demasiada pretensión de exhaustividad dados los límites que nos impone el trabajo – las maneras en que en estos textos se representaba un determinado ‘ideal’ respecto del ejercicio de la autoridad de la mujer en tanto madre y maestra, proponiendo con ello, sentidos relativos a la manera que *debe* asumir el trato entre generaciones. Para una lectura sobre rol social y familiar de la mujer en los libros de texto para escuela primaria ver Wainerman, Catalina y Raijman, Rebeca *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Un caso de inmutabilidad secular*, Cuadernos del CENEP, N° 32, Buenos Aires, 1984; Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana *¿Mamá amasa la masa? Cien años de lectura en los libros de texto para escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1998.

<sup>1</sup> Sobre la emergencia y consolidación de un modelo de domesticidad en la Argentina ver Míguez, Eduardo “Familia de clase media: la formación de un modelo”, en Devoto, Fernando y Madero, Marta (dir.) *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina Plural (1870-1930)*, Tomo 2, Buenos Aires, Taurus, 1999, pp. 21-45. Con respecto a las reformulaciones a dicho modelo ver Torrado, Susana *Historia de la familia en la Argentina Moderna*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2003, pp. 243-329; Wainerman, Catalina *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?*, Buenos Aires, Lumiere, 2005, pp.47-89; Cosse, Isabella *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

<sup>2</sup> Carli, Sandra “Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. 1955 - 1983”, en Puiggrós, Adriana (dir) *Historia de la educación en la Argentina. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 2003, pp. 221-287.



ejercicio, prácticas y modalidades de desempeño), en tanto vía de entrada privilegiada para dimensionar los cambios en los vínculos intergeneracionales.

Ahora, y como se sabe, la reconstrucción de toda experiencia supone una reelaboración subjetiva del pasado, mediada tanto por el transcurso del tiempo como por el mismo presente. Sin embargo, es esa misma cualidad la que nos interesa, porque es en ese proceso de reelaboración en donde podemos vislumbrar (y aquí viene el segundo propósito) los alcances de los procesos de cambio cristalizados hacia los años '60.

#### *Sobre las comunidades escolares analizadas*

Se trata, básicamente, de una escuela y un colegio, con características bien diferentes entre sí. En el caso de la primera, se trata de una escuela primaria pública (de ahora en más la *Escuela*), fundada en 1884, de carácter mixto, ubicada en el perímetro urbano de la ciudad y que ha recibido, tradicionalmente, un alumnado perteneciente a estratos medio bajo y bajo de la comunidad (empleados, obreros, oficios). En cuanto a la segunda institución analizada, se trata de una de las instituciones escolares más tradicionales de Tandil. El *Colegio* (de ahora en más) se encuentra ubicado en el centro mismo de la ciudad. A una cuadra de la plaza “del centro” y de la Iglesia principal, linda con el edificio municipal. Fundado en 1908 por los Hermanos de la Sagrada Familia (Congregación nacida en Francia en 1824), fue el primer colegio católico, privado (aunque recibe, y recibía durante el período en estudio, subvención estatal) de la ciudad, al que acudían solo varones. A diferencia de la escuela, la mayor parte del alumnado provenía de sectores medios y medios altos (hijos de profesionales, comerciantes y propietarios rurales). Sin embargo, estas no son las únicas diferencias entre una institución y otra. Mientras que la *Escuela* contó – al menos para el período que analizamos – solo con docentes mujeres, en el *Colegio* los hermanos<sup>6</sup> eran quienes llevaban adelante la tarea docente. El *Colegio* no recibió maestras hasta los primeros años de la década del '60.

#### **De la maestra como ‘segunda mamá’. Entre los ideales y las prácticas.**

La escuela parece un gran palomar (...) Es un hogar donde las maestras, con maternal ternura, forman corazones y nutren sus inteligencias, preparándolos para

<sup>6</sup> En los relatos, algunos de los entrevistados se referirán, de forma indistinta, a “curas” y “hermanos”. Sin embargo, el personal del Colegio, y sobre todo aquellos que ejercían como docentes, eran hermanos. Los hermanos, equivalente masculino de las religiosas mujeres, han realizado votos (castidad, pobreza, obediencia), pero no han recibido el presbiteriano, esto es, no son sacerdotes y no pueden administrar misa ni sacramento.

ser mañana más instruidos, virtuosos y felices (...).<sup>7</sup>  
 (...) Nuestra maestra nos recibió con su dulce sonrisa, animando nuestros corazones con nuevas esperanzas (...). Y en su sonrisa hay algo más: la promesa de ser para nosotros una segunda mamá, comprensiva y tierna, a quien querremos y respetaremos mucho (...).<sup>8</sup>

Por cierto que no seremos nosotros los primeros en señalar la estrecha asociación que el ideal de la función docente estableció – desde los orígenes mismos del sistema educativo – entre la figura de la maestra y virtudes y cualidades como la ternura, el amor, la afabilidad y la temperancia. Todos atributos femeninos que, tradicionalmente asociados a la figura de la mujer, definían la potencialidad formativa de la maestra en los primeros años de la escolarización de los niños.<sup>9</sup>

Lo que interesa si señalar es la persistencia de ese ideal de la maestra como “segunda mamá”: tengamos en cuenta que la primera cita pertenece a un texto de 1942, mientras que la segunda fue tomada de un texto de 1967.

Ahora bien, cuando nos acercamos al análisis de las formas que asumía el ejercicio de la autoridad en la *Escuela* nos encontramos con que algunas maestras escapaban por cierto a ese “ideal” propuesto desde los libros de texto:

E.: ¿Y les costaba a las maestras organizarlos ni bien entraban al salón?

Osvaldo: No, por lo general no, en ese sentido [...] respetábamos más...había más rigor en la casa, si bien siempre se dijo la escuela es el segundo hogar, las... las maestras la segunda madre, y se la tomaba... como así, eh... y en la casa cuidado con que vinieran notas de la maestra porque el boletín... el boletín era esperado por los padres, y se armaba en la casa [...] y también el comportamiento de las maestras era otro, tomaban de otra forma a los chicos, no?... sería que la educación fue cambiando... incluso había maestras que castigaban...

<sup>7</sup> Maimó de Lucchía Puig, Dora *Delantales Blancos*, Texto de lectura para segundo grado, Buenos Aires, Buenos Aires, 1942, p. 2.

<sup>8</sup> M. L. de Figún y Elisa Moraglio, Sara *Girasoles*, Texto de lectura para tercer grado, Buenos Aires, Ed. Estrada, 1967, p. 5.

<sup>9</sup> Entroncándose con la conformación del modelo de domesticidad al que se hizo referencia, el proceso de construcción discursiva y práctica de la figura de la maestra como ‘madre educadora’ se inscribía en un contexto donde la industrialización y la urbanización imponían una división sexual del trabajo entre el ámbito privado y doméstico – propio de las mujeres – y el ámbito del trabajo público, propio de los hombres. En este contexto, las mujeres se integraron al mercado de trabajo concentrándose en determinados tipos de ocupaciones que, como el magisterio, eran consideradas típicamente femeninas, por las cualidades que se les atribuían. Ver Yannoulas, Cristina *¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1939)*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996; Lionetti, Lucía *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2007, pp. 181-206.



el puntero estaba a la orden del día, de vez un cuando un punterazo [...].<sup>10</sup>

Nos hemos ocupado en otro trabajo<sup>11</sup> de analizar las múltiples formas en que la autoridad era ejercida en el ámbito escolar. Entre ellas, sino cotidiano, era al menos recurrente el uso del castigo físico como instrumento de demanda de obediencia (coscorrones, tirar del pelo, pegar con el puntero en las puntas de los dedos). Y esto, por lo menos hasta mediados del siglo pasado. También señalábamos en esa oportunidad que esta presencia no parecía generar conflicto puesto que, durante mucho tiempo, la misma fue concebida como un mecanismo aceptado de regulación de vínculos entre adultos y niños (escolares y parentales, como lo revela el relato de Osvaldo y como veremos luego).

Ahora, más allá de las recurrencias en los relatos sobre modos de ejercicio de la autoridad docente que incluían el castigo físico, interesa señalar otras recurrencias, aquellas que dan cuenta de la manera en que, desde el *presente* de las narrativas, se evalúan esas formas de ordenamiento y regulación de los vínculos intraescolares:

Laura: [Sobre las maestras] Eran muy **autoritarias**. Eran dos o tres que eran muy buenas, muy cariñosas... pero después estaban estas.<sup>12</sup>

E.: ¿Y que hacía [la maestra] con el puntero?

Antonio. Pegaba, en el pupitre era de punterazos a cada banco... sí, esa fue terrible para mí.

E.: ¿Y que tenías que hacer para ligarte un punterazo?

Antonio: Bueno, porque charlábamos o porque delectabas mal o porque un día te olvidaste de hacer... o tenías tres o cuatro errores seguidos y te **reprimía** enseguida de esa forma. Era **violenta** [...].<sup>13</sup>

Intuimos que en la época de la que dan cuenta los relatos, expresiones como “violentas” o “autoritarias” no deben haber sido ni comunes ni cotidianas para referirse a las maestras que pegaban punterazos (contrariamente, por ejemplo, a la expresión “brava”, que también aparece de manera reiterada en las narrativas). Tampoco la de “reprimir”, utilizada para dar cuenta de lo que se percibe como un maltrato. Puede que en dichas expresiones, entonces, estén subyaciendo sentidos respecto de lo que *hoy* se consideran formas aceptadas – y rechazadas – de relacionamiento entre adultos y niños. Sí, como ha mostrado Norbert Elías<sup>14</sup>, la lógica civilizatoria asume

una modulación del trato entre generaciones hacia formas más temperantes y equilibradas que expulsa el uso de la violencia como mecanismo regulador; las expresiones de nuestros entrevistados puede que estén mostrando esos desplazamientos en los umbrales de sensibilidad que vuelven intolerante formas de relacionamiento *antes* aceptadas o, al menos, toleradas.

Pero quisiéramos detenernos en otra recurrencia de las narrativas. Nos referimos a aquellas que, por un lado, intentan describir las rasgos “característicos” de las maestras que propinaban castigos; y por el otro, nos dan una “explicación” del porque de esos castigos.

En cuanto a las primeras, en las descripciones físicas de las maestras sobresalen los rasgos, si se quiere, masculinizados, de las mismas:

Omar: Esa sí era “brava”, la señora de F. que yo tuve en sexto grado.

E.: ¿Por qué?

Omar: Era una señora **grande... grandota, como de dos metros**. Agarraba el puntero querida [...].<sup>15</sup>

Hugo: No con los gritos [...] Aparte, además, que vos la veías era una persona, que daba terror no miedo.

**Grandota** [...] Y así, caminaba así, **tipo militar**, caminaba así.<sup>16</sup>

Estas descripciones contrastan con aquellas que, en la reconstrucción del recuerdo, traen al presente las imágenes de las maestras “buenas y cariñosas”:

Omar: La veo en este momento, la estoy viendo, pero tal cual, rubia... ojos marrones... pelo todo ondulado, menudita, pero con un amor en su alma...pienso... realmente, como se dice, la maestra como una segunda mamá.

De más está decir, nunca sabremos cuan grandota y sargentona eran la maestra de la que hablan Hugo y Omar, ni cuan menudita y angelical era la maestra que recuerda éste último. Sin embargo, no es eso lo que nos interesa aquí. Si, en cambio nos interesa señalar como en esa descripciones se cuelan supuestos y sentidos en torno a formas consideradas legítimas o no del ejercicio de la autoridad, y como en ellos se vislumbran los ideales ‘consagrados’ de la figura de la maestra.

En el presente de las narrativas, las fronteras que van delineando las maneras aceptadas (y, complementariamente, las rechazadas) de relacionamiento entre adultos y niños se cuelan en la consideración negativa del recurso al castigo en el ejercicio de la autoridad pero, además, en la manera en que quienes así lo ejercían se alejan del ideal (o la imagen) de la maestra como “segunda mamá”.

Por ejemplo, ante la pregunta de por qué las maestras “bravas” propinaban punterazos, las primeras respuestas

Grupo Editorial Norma, 1998, pp. 407-450.

<sup>15</sup> Entrevista realizada el 5 de septiembre de 2003. Omar realizó su escuela primaria entre 1956 y 1962.

<sup>16</sup> Entrevista realizada el 4 de agosto de 2004. Hugo inició su escuela primaria en 1952.

<sup>10</sup> Entrevista realizada el 26 de julio de 2003. Osvaldo realizó su escuela primaria entre 1951 y 1958.

<sup>11</sup> Gallo, Paola “De cuando las maestras eran bravas. Un apunte sobre la violencia en las escuelas”, en Míguez, Daniel (comp.) *Violencia y conflictos en las escuelas argentinas*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008, pp. 175-195.

<sup>12</sup> Entrevista realizada el 21 de julio de 2003.

<sup>13</sup> Entrevista realizada el 5 de julio de 2003. Antonio realizó su escuela primaria entre 1948 y 1954.

<sup>14</sup> Elías, Norbert “La civilización de los padres”, en Elías, Norbert *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá,



eran “que se yo... porque sería **soltera**”, o “porque sería muy **nerviosa**”. Asociación que no solo realizaban los alumnos. Cora, maestra de la *Escuela* entre 1951 y 1968, nos decía, haciendo referencia a una directora considerada por las maestras como “brava”, lo siguiente:

Cora: Era señorita, **no se casó**... para mí, ahora pienso, estaban ya hechas a la antigua y mal, porque para mí eran antiguas.

E: ¿Vos decís ‘estaban hechas a la antigua’, por qué?

Cora: Cansadas de trabajar, por un lado... estaban solas... o eran **solteronas** y eran **amargadas**, a eso me refiero [...].<sup>17</sup>

Esas referencias a la soltería como ‘factor explicativo’ de una forma de ser muestran la impronta de ciertos sentidos respecto del papel de las mujeres en la sociedad en general, y en su rol de maestras en particular: Solteronas y nerviosas, sí éstas maestras no habían podido desarrollar sus cualidades maternas en su vida privada, no las podían desplegar en el aula.

En síntesis, lo que intentamos mostrar aquí es la persistencia de ideas y representaciones que actúan, desde el presente de los relatos, como sustratos en la valoración de una práctica pasada como legítima o no. Pero veamos que más nos puede decir, respecto de esta cuestión, el análisis de una institución en donde las maestras “brillaban por su ausencia”.

César, quién realizó su escolarización primaria en el *Colegio* entre mediados de los años '40 y principios de los '50, ante la pregunta por como eran los hermanos docentes responde lo siguiente:

César: Y... en el Colegio tenían **pocas pulgas** no?

E: ¿Sí?, ¿Por qué ‘pocas pulgas’?

César: Sí... cuando alguien hacía lo que no debía o se copiaba... eran muy **drásticos**, todavía me recuerdo... había un hermano que... que **era muy bueno**, estaba en sexto grado, un gran cura, eh..., un gran hermano, que era muy buen profesor y... tenía dos compañeros que... cuando el profesor estaba dictando la clase, ellos con gomita les ponían tizas... y pegaban en el pizarrón. Hasta que el cura se avivó que eran ellos, y siguió explicando la clase por el medio del pasillo, y cuando los tuvo al lado los agarró **a las piñas** a los dos... a las piñas y a la dirección.<sup>18</sup>

En las narrativas de los ex – alumnos del *Colegio*, y a diferencia de los relatos de los ex – alumnos de la *Escuela*, los hermanos que propinaban “tundas”, piñas, cuando no “borradorazos” (los hermanos contaban con una muy buena puntería, a juzgar por los relatos), no son considerados de forma negativa. Esto es, no aparecen en estos relatos referencias a hermanos ‘violentos’, ‘autoritarios’ o ‘agresivos’. Puede que esta ausencia de consideración negativa pudiera explicarse por el hecho de que, en el *Colegio* el castigo físico – la práctica agresiva – parece estar más aceptado, ‘naturalizado’, que en la

*Escuela*. Es que también lo está en el trato entre hombres. Niños y niñas experimentan una socialización diferenciada en cuanto a la forma de exteriorizar emociones. Las prácticas violentas, agresivas, entre los niños no son raras, y forman parte de su experiencia cotidiana. Los hermanos que demandaban obediencia mediante la agresión o el castigo, entonces, ponían en juego recursos aceptados y legitimados como tales para el trato entre varones.

Claro está que en la *Escuela* las peleas no eran raras – como tampoco lo eran las prácticas agresivas entre los alumnos fuera de ella –, sin embargo, en la escuela quienes propinaban los punterazos eran ‘las maestras’, mujeres. Puede que en este caso se esté deslegitimando esa práctica porque no se condice con las conductas propias, esperadas y atribuidas a las mujeres, y quizás mucho menos, en su rol de maestras.

Un ejemplo más. Luego de contarnos Héctor (alumno del *Colegio* entre mediados de los años '50 y primeros '60) sobre la piña que había recibido por parte de un hermano “muy estricto” por haber pinchado con una lapicera a un compañero, relata lo siguiente:

Héctor: [...] Y en sexto grado mis padres me mandan a esa maestra... y hacía un mes que habían empezado las clases y... no se que me fue a tomar, no se que cosa... no sabía yo... y me quiso pegar, pero... **era malísima**, era mala, **soltera**, era malísima [...].<sup>19</sup>

Como en el caso de los alumnos/as de la *Escuela*, nunca sabremos si esta maestra era soltera. Aunque tampoco aquí este dato es relevante. Si lo es, nuevamente, la manera en que determinada forma de ejercicio de la autoridad por parte de la maestra es asociado a un determinado “estado civil”, que prefigura sentidos sobre el carácter anómalo de la soltería en las mujeres (y nótese que los hermanos, por definición, también debían ser solteros). En otros términos, y desde el presente de los relatos, algunas modalidades de regulación de las relaciones entre adultos y niños utilizadas en el pasado no son aceptables, no solo porque los cambios en los umbrales de sensibilidad en función de los cuales se evalúan como tolerables o no ciertas prácticas parecieran haberse transformado, sino porque, además, la permanencia de un determinado ideal atribuido al rol de la mujer parece haber naturalizado sentidos respecto de formas consideradas propias del ejercicio la autoridad en tanto se es ‘mujer’ (maestra) o se es ‘hombre’ (hermano/cura).

Un último aspecto que quisiéramos explorar es el de la continuidad entre formas parentales y escolares del ejercicio de la autoridad. Como dijimos, por lo que dejan ver todos los relatos (y aquí ya no estamos distinguiendo entre alumnos de las comunidades escolares analizadas), el castigo físico no estaba ausente en el trato entre padres e hijos. Y él mismo no solo era ejercido por los padres, sino que también las madres solía hacer uso de él. Sin embargo, en el caso de las madres, esto no conlleva una

<sup>17</sup> Entrevista realizada el 16 de julio de 2003.

<sup>18</sup> Entrevista realizada el 20 de diciembre de 2003.

<sup>19</sup> Entrevista realizada el 15 de diciembre de 2004.



consideración negativa por parte de los entrevistados.

### De madres que cuando ‘te tenían que dar te daban’

¡Cuenta la abuela un cuento!

- Sí, ¡que cuente, que cuente! Los niños toman asiento alrededor de la viejecita (...) Hay silencio en la noche. La lumbre está encendida. Y mientras el papá lee las últimas noticias y la madre teje una capita para el chiquillo que descansa en la cuna, la abuela inicia el cuento (...).<sup>20</sup> (Después de cenar) Estamos todos reunidos, cada uno se entrega a sus ocupaciones favoritas: Papá lee los diarios, mamá repasa y ordena nuestra ropa. De cuando en cuando mira al bebé que duerme en su cuna. Nosotros nos sentamos al lado del abuelito y el pedimos que nos cuente cosas interesantes (...).<sup>21</sup>

El primer cuadro familia pertenece a un texto de 1948, el segundo a un texto de 1967. Conclusión: en casi veinte años, los libros de texto para escuela primaria no experimentaron ninguna renovación respecto del modelo de familia transmitido en sus páginas. Como planteábamos en la introducción, ese modelo de familia, prescribía claramente los roles que cada uno de los miembros que la componen debían desempeñar en él.

En el hogar, es la madre, por sus condiciones ‘naturales’, la que desempeña el rol afectivo. Ellas cuidan, aman, protegen, curan y amparan. Las madres son siempre buenas, lindas, afectivas y dulces. Su ámbito es el ámbito doméstico y en él realizan todas las tareas que tengan que ver con el cuidado y la atención de los miembros de la familia. Las mujeres nunca trabajan (como tampoco los niños) porque no está en su ‘naturaleza’ hacerlo, es solo la ausencia de la figura proveedora – el hombre – lo que explica la excepción a la regla. En ocasiones en que los libros de texto presentan estas ‘excepciones’, las mujeres realizan tareas que no escapan al ámbito doméstico (bordadoras, modistas, etc.). Su meta de realización personal pasa por la maternidad, la familia y la ‘buena marcha del hogar’.

En contraposición a las madres, que siempre están en la casa, a los padres se los ‘espera’ a que lleguen del trabajo. Su ámbito es el ámbito público. Son ellos, además, los portadores de la sabiduría. Por eso, son los encargados de transmitir conocimientos y virtudes necesarias para desempeñarse en la vida. Mientras las mujeres ‘forman corazones’ a través de la contención afectiva, los padres son quienes dan los consejos prácticos, explican que es el trabajo, como realizarlo o como lograr fortuna. Por su parte, las ilustraciones refuerzan estos sentidos. Cuando madre e hijo son representados juntos, estas generalmente están velando por el sueño del niño o teniéndolo en su regazo: abnegación, protección, cariño, afecto y contención definen la función materna. Mientras que en caso de las ilustraciones padre e hijo, éstas suelen mostrar a los

primeros sentados, y los niños escuchando los consejos atentamente de pie. Distancia y clara expresión de respeto que exalta la autoridad del padre en el seno familiar.

Así, mientras la autoridad paterna dentro de la familia es definida a partir del rol que los hombres desempeñan – sostenedores del hogar, nexos con el mundo exterior, portadores del conocimiento y depositarios últimos del ‘orden’ (el padre es el que ‘reprende’ o ‘mira como el solo sabe hacerlo’ si los niños se portan mal) – la autoridad materna deriva de su ‘inmensa’ capacidad de afecto y contención. Bases sobre la que se sustenta la autoridad diferenciada entre uno y otro, que por otra parte se entienden como naturales, propia de cada sexo. Esta autoridad es una autoridad temperante, que no castiga ni sanciona.

Ahora, cuando los entrevistados nos cuentan sobre ‘como’ y ‘quien’ ejercía la autoridad en la casa, nos encontramos con que, en principio y como decíamos, el castigo físico no estaba ausente y éste no era ejercido solo por los padres:

E: ¿Y que pasaba cuando llegabas a tu casa con una mala nota?

Norma: Más vale no llevar, porque mirá, mi mamá no entendía un comino, pero todos los días, llegaba y ‘A ver qué hiciste en la escuela’.

E: ¿Tu mamá?

Norma: Mi mamá... no, mi mamá siempre... mirá, si llegaba a hacer algo mal, no sabés la tunda que te podía llegar a dar.

E: ¿Y cuando la desobedecías?

Norma: Te pegaba un sopapo.<sup>22</sup>

E: ¿Y alguna vez te pescaron copiándote?

Osvaldo: Sí.

E: ¿Y que pasó en tu casa?

Osvaldo: Y... el castigo [...]

E: ¿Y quien ponía el castigo, mamá o papá?

Osvaldo: No, por lo general la casa la manejaba la madre no?... y si no era ‘Ah!, cuando llegue tu padre’... que el viejo era...

E: ¿Y quién ponía los límites en tu casa, mamá o papá?

Martín: Esencialmente había un... los límites más directos era... mi madre. Pero había límites que... no se podían pasar... lo sabíamos, los límites de papá, esos no.<sup>23</sup>

En suma, la autoridad en el seno familiar era una autoridad compartida entre padre y madre, aunque distinta: las madres son las que controlan (revisan los deberes, los acompañan a la escuela o el colegio). Es, podríamos decir, la que se ejerce por estar cotidianamente en la casa (la mayoría de las madres de nuestros entrevistados no trabajaban, y las que lo hacían, eran modistas o ‘tejían para afuera’, esto es, no era trabajos que las obligaban a salir del hogar). Los padres, mientras tanto, son la autoridad última, aquella que ‘no se puede pasar’. Ambos, sin embargo, podían llegar a ejercerla de manera indistinta, mediante el castigo o mediante una sanción más bien temperante, como la penitencia.

<sup>20</sup> Benavento, Gaspar “Albricias”, Texto de lectura para tercer grado, Buenos Aires, Ed. Estrada, 1948, pp. 10-11.

<sup>21</sup> Réboli, Ida y Réboli, Delia “Quiquiriquí”, Texto de lectura para tercer grado, Buenos Aires, Ed. Luis Lasserre, (Octava edición), p.37.

<sup>22</sup> Entrevista realizada el 12 de junio de 2003. Norma fue alumna de la *Escuela* entre los años 1949 y 1955.

<sup>23</sup> Entrevista realizada el 6 de diciembre de 2003. Martín realizó su primaria en el *Colegio* entre 1947 y 1952.



Ahora, ¿por qué se evalúa en sentido negativo el castigo físico ejercido en las aulas por las maestras, pero no se establecen evaluaciones sobre la presencia del mismo en el trato familiar? Podemos pensar, en parte, que la relación afectiva entre padres e hijos era (y es) considerada diferente respecto a la existente entre alumnos y docentes. Luego, la autoridad de los padres se concibe como de tipo tradicional (“antes se usaba así”, “antes era costumbre”). Pero también, deberíamos tener en cuenta que, aunque el tipo de autoridad que ejercían las madres a través del castigo físico escapaba al ‘ideal’ de la madre temperante y maternal, lo cierto es que lo hacía sin amenazarlo totalmente. Como dijimos, la mayoría de estas madres no trabajaban (y si lo hacían, lo hacían dentro del hogar), tenían a su cargo todas las tareas domésticas (aunque los hijos ayudaban, según nos cuentan). Esto es, y como planteaban algunos relatos, no trastocaban en gran medida, los ‘roles’ establecidos:

Marta: Y... estaban ahí [las madres], el rol del padre era uno, y el de la madre... lo mismo... se tenía que hacer cargo de la familia. Y una a eso lo llevaba... yo cuando quedé embarazada dejé de trabajar. Mi marido me decía ‘la casa, los chicos, el trabajo, es mucho’.<sup>24</sup>

Quizás por eso, cuando se les pregunta que cambios ven en las familias y en las relaciones padres e hijos, pidiéndoles fundamentalmente que comparen su experiencia como padres/madres con las de sus hijos, suelen destacar, fundamentalmente, – y siempre con un dejo más bien negativo – no el hecho de un ejercicio de la autoridad compartida entre padre y madre (ya la habían experimentado en el seno de su familia de origen, pero también en la de procreación), ni las transformaciones hacia formas más temperantes de vinculación entre padres e hijos, sino la manera en que los ‘roles’ se han desdibujado: las madres salen a trabajar, no están en la casa, y los padres realizan tareas como llevar a los hijos al médico, bañarlos y cambiarlos.<sup>25</sup>

### Conclusiones

En el análisis de la dimensión cultural de la sociedad, los antropólogos suelen distinguir entre lo que llaman *pautas ideales* (aquellas que dentro de un grupo social prescriben la manera en que sus miembros deben ordenar, por ejemplo, los vínculos entre adultos y niños) y *pautas comportamentales* (es decir, la manera en que los miembros de ese grupo social llevan adelante esas relaciones).<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Entrevista fue realizada el 7 de julio de 2003. Marta ingresó a la *Escuela* en 1948. También el resto de nuestras entrevistadas relataron que, una vez terminado el primario, trabajaron (como vendedoras en comercios) o estudiaron oficios como peluquería, o asistieron a las escuelas de corte y confección y secretariado comercial. Pero todas ellas abandonaron el trabajo o los estudios con la llegada del matrimonio y/o la maternidad.

<sup>25</sup> Aún cuando estas experiencias contengan sus matices, y cuando, por el tipo de metodología empleada en nuestra investigación, no podamos generalizar más allá de los casos estudiados.

<sup>26</sup> Beals, Ralph y Hoiyer, Harry *Introducción a la antropología*, Madrid, Aguilar Ediciones, 1981, pp. 21-23.

No porque estas se presenten totalmente desgajadas en la vida social sino porque, justamente, la compleja y ‘muda’ imbricación que se da entre una y otra en la práctica cotidiana de los sujetos hace que a menudo o bien tomemos las primeras por las segundas (obviando el hecho de que las prescripciones sociales *hacen* a las prácticas, pero no las determinan); o bien nos olvidemos *cuanto* de representaciones, normas y valores contienen los comportamientos y las prácticas sociales.

En este sentido, el análisis de la relación entre las imágenes ideacionales relativas a la autoridad de la mujer en la familia y en la escuela propuestas en los libros de texto y las formas que esta asumía en la práctica muestra que la modificación progresiva en la percepción de la violencia como elemento regulador de las relaciones entre adultos y niños no supuso un correlativo abandono de la misma, siguiendo la pauta del cambio cultural.

En este punto, los años '60 parecen haber actuado como un nuevo momento de inflexión en las relaciones intergeneracionales. Los relatos de nuestros entrevistados muestran un desplazamiento, ya no solo en los sentidos, sino también en las prácticas hacia formas de trato que han inhibido el lugar que tenía el castigo físico en el ordenamiento de esos vínculos, en consonancia con las mutaciones en los modelos de autoridad adulta (parental y escolar).<sup>27</sup>

Sin embargo, esas mismas narrativas revelan también que, aún cuando cuándo en la práctica los años '60 hayan brindado el escenario para la reformulación del modelo de familia tradicional, no alcanzaron a proponer una total ruptura con los sentidos instituidos sobre los roles de género, evidente, por ejemplo, en la persistencia de ciertas representaciones sobre el papel de la mujer en la familia y en la sociedad subyaciendo a las evaluaciones negativas respecto a determinadas formas de ejercicio de la autoridad docente.<sup>28</sup>

Recibido: 20/05/2011

Aceptado: 29/07/2011

<sup>27</sup> Ver, al respecto, Cosse, Isabella, op. Cit, pp 161-201; Wainerman, Catalina, op. Cit, 2005, pp. 119-182; Gallo, Paola *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*, Buenos Aires, Editorial De la Araucaria, 2011.

<sup>28</sup> El tipo de análisis que hemos realizado recomienda cierta cautela respecto de las afirmaciones que podamos hacer. Evidentemente, un análisis basado en un estudio de caso inhabilita toda posibilidad de extrapolar nuestros hallazgos más allá del caso abordado. Sin embargo, la evidencia disponible en otras investigaciones (entre otras en las citadas aquí) nos permite suponer que no vamos por mal camino.